

En los umbrales del discurso

María del Río Diéguez

Universidad Autónoma de Madrid

Es perfectamente admisible la opinión de que el arte representa un adorno en la vida, pero contradice radicalmente las leyes psicológicas sobre el arte. La investigación psicológica muestra que el arte representa el centro de todos los procesos biológicos y sociales del individuo en la sociedad, que es el medio de establecer el equilibrio entre el hombre y el mundo en los momentos más críticos y responsables de la vida.

Lev S. Vygotski

Perspectivas de transferencia de la propuesta

Se pretende habilitar un espacio de trabajo para el desarrollo de nuevas vías de expresión y comunicación a partir de la creación artística y la imagen; generar un campo de acción que permita reconocer e impulsar formas de percepción, interpretación y representación vehiculizadas a través de la imagen y los materiales artísticos. Se espera ofrecer una vía para la cocreación de dinámicas alternativas en la generación de conocimiento, no mediatizadas por las limitaciones que en forma de déficit, bloqueo o defensa, impone a menudo el lenguaje verbal, y especialmente significativas en el ámbito de las necesidades educativas especiales.

Señalar posiciones desde las cuales sea posible integrar las diferentes dimensiones de la experiencia (afectiva, cognitiva, social...), favoreciendo el potencial de desarrollo de la persona, amplificándolo y dirigiéndolo hacia la promoción de respuestas no estereotipadas, atravesadas por la singularidad y generadoras de nuevas formas de subjetividad e intersubjetividad.

Explorar el potencial transformador de la creación artística cuando es tomada como experiencia vital, que pone en juego aspectos habitualmente excluidos de los itinerarios educativos (sensibilidad, belleza, intuición, subjetividad, deseo, ficción, etc.); reflexionar acerca de los procesos de creación y de sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y observar las características del espacio de creación y del lenguaje artístico como elementos vertebradores de nuevas formas narrativas.

Investigar la forma en que estos aspectos dan cuenta de la utilidad y eficacia de la actividad artística como instrumento dinamizador del aprendizaje, así como de su condición: renovadora, generadora de conocimiento y portadora de elementos esenciales de carácter vincular. Comprender que esta vía desencadena un proceso de aprendizaje que implica una forma diferente de interacción, basada fundamentalmente en dinámicas mediadoras entre el sujeto y la realidad: entre su realidad interna y externa; subjetivas pero sobre todo intersubjetivas; articuladas a través de operaciones analógicas y dialógicas; y en las que los procesos metacognitivos y cognitivos cobran sentido en

función de la acción, que los convierte a su vez en viales sobre los que articular recorridos diferentes, dando lugar a producciones personales, diferenciadoras y propias.

De esta manera será posible desarrollar estrategias y recursos adaptativos significativos, que favorezcan sentimientos de capacidad, autonomía, autocontrol y autoconciencia. Estimular el potencial creativo individual y facilitar la integración de aspectos conflictivos y/o deficitarios, capaces de sostener recorridos diversos, que atiendan a la complejidad de la persona en lugar de dejarla reducida en función de su déficit o su dificultad; redimensionados continuamente en el encuentro interpersonal gracias a su carácter abierto y permeable, revectorizados en el camino que va de la subjetividad a la intersubjetividad. Constituyéndose, configurándose así el marco, el espacio o el campo para la relación.

Consideraciones iniciales

Sucede con frecuencia que la situación enseñanza-aprendizaje se inscribe en el curso del desarrollo a partir de la separación cognición/emoción-sensación, entendiendo por procesos de pensamiento aquellos que, adscritos al razonamiento lógico, operan casi exclusivamente a través del lenguaje verbal. Este hecho condiciona en gran medida la percepción, interpretación y representación de la realidad, articulándola sobre una dimensión de verdad o certeza que, adscrita a la razón, se configura como correspondencia biunívoca entre ambas dimensiones: causalidad o lógica del pensamiento y veracidad o certeza de lo real.

La funcionalidad de este binomio razón-realidad no es cuestionable desde el punto de vista experimental, pero sí lo es desde el punto de vista experiencial. El campo de valores sobre el que la experiencia se inscribe es mucho más complejo que un sistema de estructuras lógico matemáticas. Su verdadera dimensión no es objetivable, pero puede observarse, comprenderse y expresarse, en función de factores subjetivos, siempre y cuando haya un marco apto para sostener los distintos emergentes, y capaz de expandirse o permeabilizarse en los umbrales del discurso.

El intento de eliminar de la naturaleza de lo real percibido lo afecto-sensorial supone una fractura nuclear, que interviene el curso de la interpretación y representación de la realidad inhibiendo mecanismos adaptativos fundamentales (protectores y/o defensivos) y dejando al sujeto en muchos casos en una grave posición de vulnerabilidad psíquica. Su alcance es aprehensible en prácticamente todas las áreas de la existencia humana, pero resulta especialmente significativa en la interpersonal; la pérdida de densidad de lo que podría denominarse tejido relacional socava la raíz identitaria y se transfiere directamente al cuerpo en forma sintomática: ansiedad, angustia, estrés, depresión, fobias, obsesividad, somatizaciones, etc.

La escisión emoción-cognición supone una fractura del núcleo del sujeto, que pasa a pensarse (a comprenderse y a narrarse) a partir de relaciones causales o proposiciones lógicas. Esta forma de funcionamiento, si bien proporciona un importante grado de seguridad y estabilidad, “sumerge” buena parte de las motivaciones, componentes y activadores que configuran la escena experiencial, dificultando (a veces gravemente) la comprensión de muchos de los propios constructos y respuestas reales. La consecuencia de esta incomprensión suele ser la frustración, la desconfianza de sí mismo, la radicalización de posiciones en cuanto al locus de control externo-interno, y la polarización en actitudes que, descritas en términos de responsabilidad, oscilan entre lo obsesivo y lo indolente.

Por otra parte, la inoperancia del lenguaje verbal discursivo como vehículo expresivo y comunicativo de esta realidad interna, coloca al sujeto en situación de soledad percibida, de aislamiento; favoreciendo el individualismo y en ocasiones posiciones y/o conductas antisociales.

Educación

En el campo de la educación infantil y primaria las consecuencias de esta división resultan especialmente significativas en dos aspectos fundamentales: por una parte, a corto plazo el proceso

de enseñanza-aprendizaje se desconecta del núcleo vivencial del alumno/a, fundamentalmente referenciado a partir de lo afecto-sensorial y por otra, y a largo plazo instaura una forma de funcionamiento psíquico que conduce a la pérdida de lo que Guidano llama *sameness*: “la mismidad, el sentido de continuidad de nosotros mismos”, “vinculada con la organización del dominio emotivo” (Guidano, 1998).

La experiencia humana, y de forma más evidente la experiencia infantil, difícilmente puede ser explicada a través de formaciones causales sistematizables salvo en lo superficial. Las posibilidades de interpretación y por lo tanto de representación del mundo se encuentran en la infancia profundamente enraizadas en lo afecto-sensorial: La realidad externa se presenta en el niño o la niña formando parte de un conjunto complejo y cambiante, cargado afectivamente y en el que la experiencia sólo cobra sentido cuando se encuentra ligada a lo sensorial: a los impulsos, deseos o necesidades que activa. Son estas experiencias vitales y las respuestas que desencadenan lo que podría llamarse el elemento fundante del psiquismo, tanto en lo emocional como en lo cognitivo y en lo social.

Desde la perspectiva de la psicología (cognitiva) actual, Bruner distingue dos modalidades de funcionamiento cognitivo que suponen formas diferentes de conocer, y por lo tanto de interpretar y representar la realidad: el pensamiento explicativo o paradigmático (lógico-científico) y el pensamiento narrativo. Ambos dan forma a su vez a dos maneras básicas y necesariamente interrelacionadas de organizar la experiencia e interpretar la realidad: el argumento y el relato.

Se ha investigado mucho acerca del primero, en la medida en que “se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (Bruner, 1988: 25), pero son cada vez más numerosas las voces que legitiman el valor de la narración, del relato o la historia como instrumento cognitivo de primer orden, que vincula emoción y cognición a través de operaciones intersubjetivas, y por lo tanto se inscribe y refiere la realidad contextual de un sujeto: compleja, cambiante, local, subjetiva y de carácter relacional. “La función de la historia es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico. Este objetivo es el que presta verosimilitud a una historia.” (Bruner 1991: 61).

La focalización en el modo de pensamiento paradigmático y en el lenguaje verbal discursivo (descripción, narración, argumentación y exposición) para la producción, elaboración y mantenimiento del conocimiento, imprimen al desarrollo un sesgo irreal, por cuanto lo confinan al ámbito de la razón; pudiendo lesionar las posibilidades de desarrollo del ser humano como individuo psicosocial. El objetivo de este modo de pensamiento: “trascender lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos”. (Bruner, 1988: 25), pasa a menudo por descomponer la experiencia en dimensiones diferenciadas (cognitiva, corporal, social, afectiva, etc.), categorizarlas y considerar todos aquellos componentes no reductibles a normas o conceptos racionales como alteradores (o falseadores) del pensamiento. La estanqueidad a que conduce esta división argumenta la equivalencia pensamiento-razón-cognición inhibiendo deslizamientos subjetivos indispensables para encontrar sentido a la experiencia, y conduce en muchos casos a posiciones muy conflictuadas donde, como ya se ha dicho anteriormente, priman los sentimientos de inseguridad, frustración, incompresi n de sí, falta de iniciativa, desinterés e incluso disociación.

En el ámbito de la educación especial esta desintegración puede convertirse en dramática. No atender al flujo emocional que recorre inevitablemente todo proceso de desarrollo es hacer una negación irreparable. La condición de diferencia es una condición natural del ser humano, que se constituye como persona gracias a sus rasgos distintivos; sin embargo cuando esa diferencia se expresa, en función de la “normalidad”, por fuera de sus márgenes, puede revelarse como radicalmente constitutiva de la persona, inhibiendo la expresión del resto de valencias que configuran la verdadera dimensión de su singularidad.

La reducción de la persona al déficit es muchas veces una operación que tiene que ver con el/la educador/a: con su dificultad para hacerse cargo de sus propias limitaciones, con su deseo de “normalizar” al alumno/a, con su miedo a la frustración, con una operación de simplificación de la persona en función de una simplificación procedimental o formando parte de una convención social. Si atender a la diversidad es hoy un objetivo irrenunciable de la educación, atender a la subjetividad resulta indispensable cuando se trabaja con necesidades educativas especiales.

Por ello, atender a los movimientos emocionales que el proceso enseñanza-aprendizaje despliega ha de ser la vía desde la cual acometer cualquier proceso que quiera conformarse significativo en este ámbito. La subjetividad, entendida como producto de las relaciones entre elementos socioculturales, históricos, ideológicos, cognitivos, psicológicos, afectivos, emotivos, etc., se revela como eje procesual vertebrador, y esto implica comprender también, atendiendo a sus formas interpersonales, que las representaciones de un sujeto se basan tanto en las representaciones sociales que el contexto en el que se inscribe ha construido, como en la forma en que éstas han sido construidas por él a partir de su historia, sus creencias y teorías implícitas.

Lenguaje y creación artística

El lenguaje habría de algo más que el ejercicio combinatorio lógico y racional de un conjunto de conceptos neutros. El lenguaje, tal y como ya enunciar  Vigostky, habría de ser el fruto de un proceso, del intercambio productivo entre el individuo y el medio. Un proceso cuya naturaleza es fundamentalmente interrelacional; se produce dentro del espacio perceptual interno-externo del sujeto articulando su realidad; y “vectoriza” el espacio relacional convirtiéndolo en un campo ordenado de valencias sobre el que el individuo, como ser diferenciado y capaz, puede actuar. Emoción y cognición se incardinan interdependientemente en ese proceso revelando una forma que constituye un conjunto con-sentido, depositaria de un saber-sentir consensuado que puede ser vehiculado a través de una serie de elementos y estructuras externas.

El lenguaje visual se constituye como tal en función de esos mismos parámetros pudiendo convertirse en un cauce especialmente adecuado para el desarrollo de las capacidades y potencialidades del sujeto en relación con su capacidad comprensiva, expresiva y comunicativa. Su potencial como revelador subjetivo lo hace especialmente indicado cuando se trata de colectivos con necesidades educativas especiales para quienes el lenguaje verbal y los discursos lógicos que desde él se proponen resultan insuficientes o inop rantes. Su capacidad para integrar la ambivalencia es directamente proporcional a su capacidad para producir y asimilar nuevos conocimiento a partir de las relaciones que conjuga; para generar y comprender la cultura; para poner en marcha dinámicas intra e inter subjetivas; y sobre todo para dar sentido a la experiencia, para conformarse como una vía poderosa de desarrollo en relación con la autonomía, la conciencia individual y la inclusión social.

Su desvinculación con los procesos de pensamiento lógico-formales en favor de los artísticos lo facultan como instrumento fundamental desde el punto de vista expresivo y comunicativo, capaz de presentar aspectos y experiencias que de otra forma no podrían ser formuladas: “Existe una gran franja de experiencia que es cognoscible, no sólo como impacto inmediato, informe, sin sentido, sino como un aspecto de la intrincada trama de la vida, pese a lo cual se resiste a la formulación discursiva y, por lo tanto, a la expresión verbal, susceptible de ser expresada y traída al conocimiento a través de formulaciones artísticas”. (Langer, 1966:33).

La creación artística genera un producto con unas características específicas, se inscribe en un proceso claramente diferenciado de otros procesos de producción, y constituye una experiencia, que modifica o transforma el campo de valores del sujeto y del medio: constituye una vivencia *“Podemos señalar así mismo la unidad para el estudio de la personalidad y el medio. En psicología y psicopatología esa unidad se llama vivencia. La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre el niño o una*

peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo (...) la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia” (Vygotski, 1996: 383).

La dimensión vivencial que caracteriza al acto de creación artística, convierte al proceso creativo en un proceso especialmente significativo desde el punto de vista del desarrollo, por cuanto es el resultado de una serie de simbolizaciones, vivencias, asimilaciones y conocimientos; y una síntesis de componentes cognitivos, afectivos, sociales e imaginativos, capaces de ampliar la experiencia, dando lugar a una base lo suficientemente consistente como para sostener, a partir de la actividad creativa, otros procesos vitales.

Consideraciones finales

Detrimento del autoconcepto y la autoconfianza, baja tolerancia a la frustración o desinterés, pérdida de sentido de la vida, desplazamiento del locus de control interno, y en definitiva sentimientos de incapacidad y dificultades adaptativas son, junto con actitudes reactivas de sobreadaptación al medio, algunas de las consecuencias más evidentes de la separación cognición/emoción. Dice Antonio Damasio que “No parece sensato dejar las emociones y los sentimientos fuera de cualquier concepción global de la mente”, pero que “emociones y sentimientos se consideran entidades escurridizas, inadecuadas para compartir el escenario con los contenidos tangibles de los pensamientos a los que, no obstante, califican.” (Damasio, 2006: 189). La separación entre cognición y emoción es, según demuestran las investigaciones realizadas desde la neurofisiología, una separación forzada, que dificulta enormemente la comprensión de la realidad interna y externa del sujeto, inhibiendo formas primarias de conocimiento y por lo tanto respuestas que de producirse favorecerían la aparición y consolidación de aptitudes personales e interpersonales más adaptativas. Por el contrario la integración de las diferentes esferas de la experiencia humana, a partir de sensaciones, emociones y sentimientos, potencia capacidades y habilidades reflexivas, reconoce al individuo como ser sensible, y favorece su interacción con otros seres humanos.

Bibliografía

- Bruner, Jerome (1991) *Actos de Significado: Más allá de la Revolución Cognitiva*. Alianza, Madrid.
- Bruner, Jerome (1988) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Gedisa, Barcelona.
- Guidano, Vittorio (1998) Conferencia "Los procesos del self: continuidad vs. discontinuidad". En el VI Congreso Internacional de Constructivismo en Psicoterapia. Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago de Chile.
- Langer, Susanne (1966) *Los problemas del arte* Ediciones Infinito, Buenos Aires.
- Vygotski, Lev S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.
- Vygotski, Lev S. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas, vol. III* (pp. 11-314). Visor. Madrid.
- Vygotski, Lev. S. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4*. Visor. Madrid.